

障害青年の高等教育への権利保障 「生涯にわたる学習権」の視点から

著者	國本 真吾
雑誌名	鳥取短期大学研究紀要
号	51
ページ	39-50
発行年	2005-06-01
出版者	鳥取短期大学
ISSN	1346-3365
URL	http://doi.org/10.24793/00000207



障害青年の高等教育への権利保障 —「生涯にわたる学習権」の視点から—

國 本 真 吾

Shingo KUNIMOTO : Securing the Right to Higher Education for Youth with Disabilities and Difficulties
—From the Viewpoint of the “Right to Life-Long Learning”—

後期中等教育段階までの障害児の教育権保障体制が確立した現在、新たな教育権保障の課題として大学・短期大学を中心とした高等教育の機会保障について検討する必要がある。また、近年は「生涯にわたる学習権」保障の観点から、専攻科教育や生涯学習の実践が展開されてきている。そこで、青年期やそれ以降の教育・学習権保障をめぐる動向に注目し、その動向の中で障害をもつ人の高等教育の機会保障がどのような意味を持つのかを、特に権利論の視点から検討した。

キーワード：高等教育 生涯学習権 特別なニーズ教育 特別支援教育 障害者青年期教育 専攻科

はじめに

1979年度からの養護学校義務制の実施に伴い、学校教育法施行時より懸案であったわが国の義務教育制度は、一応の完成を見ることとなった。これにより、障害を理由として義務教育の就学猶予・免除を受ける者の数は激減し、障害の程度に関わらず、すべての子どもの初等教育及び前期中等教育の機会保障が実現する。その後、義務制の年に就学した子どもが義務教育を終える1980年代後半より、後期中等教育の機会保障を求める声が高まり、障害児学校高等部設置運動が全国展開され、現在では高等部希望者全員入学の時代に突入している。

世紀転換期の1990年代後半より、教育権保障の新たな課題として、生涯学習の視点から後期中等教育修了後の学習機会保障の必要性が、実践を通して強調されてきた。一つは、養護学校高等部に専攻科の設置を求める運動、もう一つは知的障害者を対象とした大学公開講座や「オープン・カレッジ」と称

する取組みなどである。これまで、「障害者青年学級」に代表される社会教育実践も存在してきたが、学校教育以外の「生涯にわたる学習の権利」を保障する取組みの種類が拡大していることには変わりないだろう。

本稿では、このような障害者の「生涯学習権」保障をめぐる動向を踏まえて、学校からの移行期にあたる青年期に注目し、障害者の高等教育機会保障の在り方について論じる。なお本稿では「高等教育」の機関として、学校教育法第1条に規定されるいわゆる「一条校」のうち、大学（短期大学の本科・別科、通信教育部含む）に限定して考えるものとする（狭義の高等教育）。また、機関に限定せず「高等教育」という場合は、大学における教育も含めた青年期以降の生涯にわたる学習機会の一環として有機的に編成されるものを指す（広義の高等教育）¹⁾。

1. 権利論としての障害者高等教育

障害者の高等教育の必要性を唱える上で、まず権

利論として捉えることが可能かを検討する必要がある。つまり、障害の程度や種別に関わらず、すべての障害を持つ人々への高等教育機会が、権利保障の一環として位置づけられるべき時代に入ったと考えるからである。

(1) 国内法からの検討

わが国の最高法規である日本国憲法第26条では、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」という「教育を受ける権利」が規定されている。また、「教育の最高法規」と称される教育基本法第3条でも「すべて国民は、ひとしく、その能力に応ずる教育を受ける機会を与えられなければならない」と、「教育の機会均等」について規定している。

これらの条文解釈をめぐっては、既に清水寛氏が障害児の教育権保障をめぐる研究の中で、「ひとしく」と「能力に応じて」の関係性を明らかにしてきた。つまり、『ひとしく』は、新憲法の国民主権主義の原則に基づく権利の無差別平等性の保障を意味するものであり、『能力に応じて』は、その権利の実質を保障するために不可欠の補充規定である²⁹ことを示し、『その発達に必要かつ適切な』教育を平等に保障される権利を有する³⁰という意味で理解される³¹。これを踏まえ「教育の機会均等」は、能力を遺伝的なものや生得的なものとする考え方、また身体・知的な障害をその適用除外要件する考え方からの克服の上に立ち、「あらゆる人間に発達の可能性を現実化する手だての保障」として理解するように至っている³²。

当然、ここでの「教育」は義務教育を中心とした学校教育に限定されるものではなく、高等教育、社会教育といった教育を含みうるものである。また、「すべて国民は」という始まりにもあるように、教育対象者が限定されたものではないゆえ、文字通りすべての国民が「ひとしく」教育を受ける権利を有し、その教育の機会を与えられるのである。

これらから、障害を持つ人も高等教育を「ひとし

く」受ける権利を有しており、決して「能力」を理由としてその機会を奪い、また除外していくことは認められないことがいえるだろう。また、権利保障に際しては「能力に応じ」た適切な支援を伴わない限り、権利が実質的に保障されているとはいえないのである。

しかし、憲法第26条の「法律の定めるところにより」という文言からも分かるように、憲法でいう「教育を受ける権利」はいわば「綱領的規定」と理解される³³。そこで、教育関係法から外れて、わが国の障害者施策に関わる障害者基本法では、障害を持つ人の教育をどのように捉えているか見てみよう。

障害者基本法の第14条では、「国及び地方公共団体は、障害者が、その年齢、能力及び障害の状態に応じ、十分な教育が受けられるようにするため、教育の内容及び方法の改善及び充実に図る等必要な施策を講じなければならない」（第1項）と定めている。ここでは、憲法・教育基本法で述べられた「ひとしく」の語は無く、年齢・能力・障害の程度に応じた十分な教育の実現を求めていると考えられるだろう。つまり、憲法での「無差別平等性」原則は、下位法の障害者基本法では歪められ、能力差や障害種別・程度による教育上の差別を容認しかねない内容になっているわけである。

わが国の場合、学校教育の系における学校教育法などの下位法では、その権利を保障するための具体的な規定が設けられてはいるが、高等教育や社会教育では障害を持つ人に向けた具体的な法整備がなされていない³⁴。それにもかかわらず、障害者施策の最高法規である障害者基本法では、憲法・教育基本法とは矛盾する保障概念を打ち出しており、基本法といえども違憲と判断されよう。教育基本法以下の法において、障害者基本法の違憲状態を追認することがないよう、関連諸法を縦横に検証していくことが求められる。

(2) 国際的な動向からの検討

次に、国際連合を中心とした国際的な宣言等に注

目し、これらの中で障害者の高等教育への権利はどのように捉えられてきているのかを検討する。

① 世界人権宣言

1948年の「世界人権宣言」では、第26条1項において「すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎的の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。技術教育及び職業教育は、一般に利用できるものでなければならず、また、高等教育は、能力に応じ、すべての者にひとしく開放されていなければならない」としている。ここでも、「ひとしく」と「能力に応じ」という用語が登場しているが、日本国憲法・教育基本法と同じく、高等教育は「すべての者にひとしく開放され」るものであり、その「能力に応じ」て適切な支援が補助的に加わることを想定していると考えられよう。また、教育の無償性については、「少なくとも」初等教育では実現される必要があるという趣旨であるが、「少なくとも」という以上、可能であれば高等教育段階もその視野に含みうるという考え方である。この世界人権宣言は、以降の国際連合における各種宣言・条約の策定において、大きな役割を果たしてきたことから評価されるであろう。

② 社会権規約

次に、1966年に採択された国際人権規約の「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」いわゆる「社会権規約」（1976年発効、1979年日本批准）を見てみる。第13条1項では、まず「教育についてのすべての者の権利を認める」とした上で、「教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきこと」と、教育の目的として発達保障の発想を取り入れたことの意味は大きい。また、同2項ではこの「権利の完全な実現を達成するため」に、「高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする」と、世界人権宣言では十分に表現できなかった

た高等教育の無償性を盛り込んだ。ここでも、高等教育は「すべての者に対して均等に機会」を与えることを主原理とし、「能力に応じ」ることを副原理とすることが考えられている。

③ ユネスコ学習権宣言

では、教育・学習を主に取り上げた宣言ではどのように考えられているのであろうか。1985年のユネスコ学習権宣言は、「学習権とは、／読み書きの権利であり、／問い続け、深く考える権利であり、／想像し、創造する権利であり、／自分自身の世界を読みとり、歴史をつづる権利であり、／あらゆる教育の手だてを得る権利であり、／個人的・集団的力量を発達させる権利である」と、学習権を基本的人権と捉えるとともに、学習者の主体形成を謳ったものとして知られる⁹⁾。この宣言は、「第4回ユネスコ国際成人教育会議」における決議であるように、ともすると学校教育というよりかはわが国でいう「社会教育」からの視点、そして「生涯学習」の視点という側面が強いように感じよう。しかし、その理念や内容は学校教育・社会教育を包含した「生涯にわたる学習」の権利保障というものになっている。加えて、学習権は「個人的・集団的力量を発達させる権利であり、／学習権なくしては、人間的発達はあり得ない」という、発達権と学習権の関係を説明している。このような発達権・学習権保障の発想に裏付けられ、障害を持つ人の教育・学習に向けた権利の意味も深まるわけであり、かつ生涯にわたる学習の視点から高等教育の権利保障も定位することが出来るだろう。そのためには、「この権利を具体化し、すべての人々が効果的にそれを行行使するのに必要な条件をつくる」ことが必要で、「そのためには、あらゆる人的・物的資源がととのえられ、教育制度がより公正な方向で再検討され、さらにさまざまな地域で成果をあげている手段や方法」を参考とすることが求められる。

④ ユネスコ高等教育世界宣言

1998年の「ユネスコ高等教育世界宣言—21世紀の高等教育 展望と行動—」では、「第3条 公平な

アクセス」において、障害を持つ人の高等教育について触れている。「高等教育への受け入れは、入学希望者が示す実績、能力、努力、忍耐および献身に基づかなければならず、生涯教育制度においてはいかなる時も、過去に習得された技能を適切に承認して、受け入れを行うことができる」とし、それまで唱えられてきた「ひとしく」の語に見られたような機会の平等概念が弱まったものの、「結果として、高等教育への入学認定においては、人種、性、言語もしくは宗教、経済的、文化的もしくは社会的差異、または身体的障害を理由とするいかなる差別も容認することはできない」と、障害を理由とした高等教育での受け入れ拒否を容認しない姿勢が打ち出された。この高等教育世界宣言は、権利性が薄い点に問題があるが、言葉では表されないものの、すべての人の高等教育保障を想定していることには変わりないだろう。

(3) 機会の「平等」をどのように理解するか

以上のように、国内法及び国際条約・宣言等を手がかりとして、障害を持つ人の高等教育の権利性について探ってきた。結論としては、障害の程度や種類に関わらず、すべての人に高等教育の権利は用意されている。しかし、実際にその権利を行使するかどうか大きな問題である。竹内章郎氏が平等概念の基本整理の中でいう、「反差別・反抑圧としての平等に資する限りで、同一性としての平等[学習権]や非同一性としての平等[盲者への本格的点字教育等]の保障を発達保障として捉える」ことが、その問題の本質を問う上で参考となる⁹⁾。つまり、国内法や国際条約・宣言等に示される高等教育の機会平等は、障害の有無に関わらず同一に保障されるものではある。それは、障害もしくはその能力を問う形で高等教育へのアクセスを拒否する差別は許されないことを意味する。しかし、他方で障害や能力に応じた特別な支援を受けること自体が差別であり、結果として「何も手立てを講じないことが是である」という考え方も存在する。何をもって「差別」とす

るか自体が難しい課題ではあるが、障害を持つ人にとって権利の無差別平等とは、機会が「ひとしく」保障される同一性と、障害の程度や「能力」といったその人に応ずる特別なケアが保障される非同一性が一体でない限り、権利を実質的に保障するとはいえないだろう。同一性と非同一性がセットでない限り、権利が「平等」なものにはならないのである。よって、憲法第26条での「法律の定めるところにより」という文言に基づき、障害を持つ人の高等教育を支援する法制度や体制を整備することで、真の意味での「平等」が達成されることになるだろう。

2. 狭義の障害者高等教育の実際

障害を持つ人の高等教育の権利性を確認したところで、実際に高等教育機関で受け入れている現状について見てみる。

(1) 進学率の状況について

障害を持つ人の高等教育機関への進学率を検証する手法として、盲・聾・養護学校高等部からの進学率を基にする⁹⁾。この場合、高等学校の通常課程に在籍する障害を持つ生徒については、統計データから把握することが出来ないため、障害児学校に限定することを断る。今回はここ10数年様子として、1993年3月から2003年3月までの卒業生を対象とし、進学先として大学等（大学学部、短期大学本科・別科、通信教育部）に絞って見てみる。

障害児学校高等部卒業生の大学等進学率の推移は、図1に示した通りである。進学率の傾向としては、聾学校>盲学校>養護学校であるが、2003年の数値を挙げれば、養護学校が0.7%であるのに対し、聾学校は18.7%と約18倍の格差がある。養護学校が横這い傾向であるのに対し、盲・聾学校では年々微小の増減を示してきたが、近年増加傾向に入っている。しかし、養護学校と一口に言っても、知的障害、肢体不自由、病弱の3種があるため、さらに細かく図2に示した。養護学校の場合、病弱>肢体不

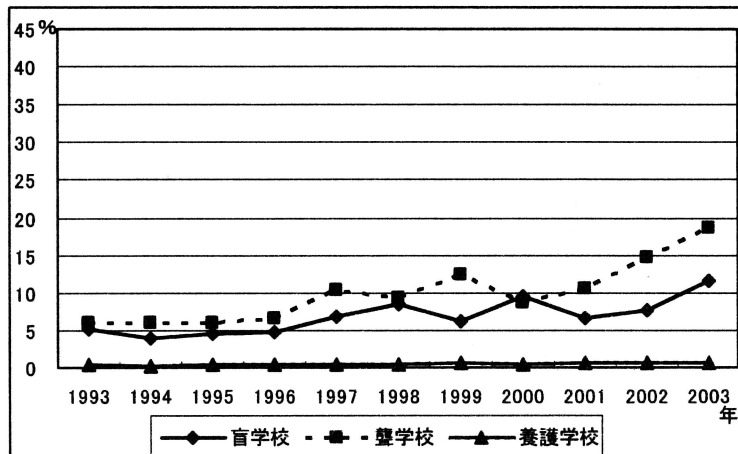


図1 障害児学校高等部卒業生の大学等進学率の年次推移 (全国)

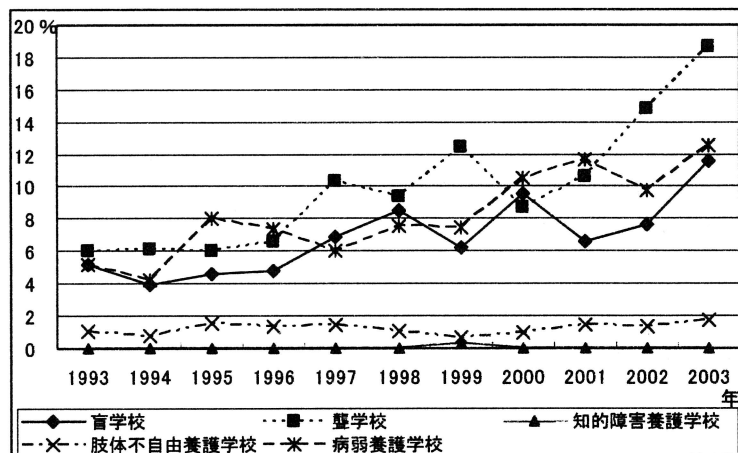


図2 障害児学校高等部卒業生の大学等進学率の年次推移 (障害種別, 全国再掲)

自由>知的障害の順で、病弱養護学校が盲・聾学校並みの進学率であるのに対し、肢体不自由・知的障害養護学校が2%未満で横這い傾向である。また、2003年の数値で言えば、病弱養護学校が12.5%、知的障害養護学校が0.04%と約300倍の格差が確認できる。このように、一口に障害を持つ生徒の大学等への進学といても、障害種別による格差が存在しており、現状として大学に在籍する障害を持つ学生の多くは、盲・聾学校及び病弱養護学校の出身者であるといえるだろう。

その一方で、都道府県単位で見た場合はどうか。そこで、人口最少県である鳥取県を例にし

てみよう。全国推移と同じように、鳥取県の盲・聾・養護学校の進学率推移を表したのが、図3である。盲・聾学校は在籍者数の数が1桁台と少ないことも関係しているが、年によって増減の起伏が激しい。聾学校は全国の割合が20%に迫る状況の中、90年代は大学等進学者が0であった。しかし、2001・2003年で25%となり、徐々にではあるが全国的な流れに近づいてきた。盲学校では、増減の起伏が顕著であるが、90年代に30~40%台であったのに対し、2000年代では20%以下を示してきている。養護学校については、障害種を特定できないものの、1999年以降に微増を示し、2003年は全国に対し5.9倍と

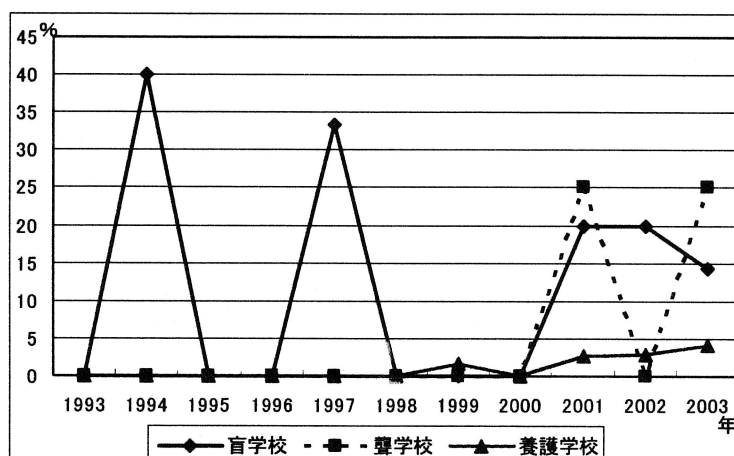


図3 障害児学校高等部卒業生の大学等進学率の年次推移 (鳥取県)

なっている。このことから、地域による格差というのも推測できるのではないだろうか。

以上のように、障害を持つ人の大学等への進学には、高等教育の権利保障が十分でないということに加え、障害種別や居住する地域といった2重3重の要素が加わり、その権利が更に遠ざけられていると言えよう¹⁰⁾。

(2) 大学での障害学生の受け入れ

実際に、大学で障害を持つ学生を受け入れていくことは、身体障害を中心に古くから行われていた¹¹⁾。近年では、学内組織として障害学生の大学での受け入れ体制を整備していくところも増え、積極的に権利の実質的保障を行う試みも垣間見られる。しかし、全国的に広がっている大学での障害学生の受け入れ体制づくりに、大学評価の視点が介在していることも否めない。とはいえ、各大学で模索し始めた取組みの中から、国立大学法人広島大学の例を取り上げる。

① 広島大学での支援体制整備

広島大学は、障害学生の受け入れに関して、2003年に総合評価で全国第1位の充実度であると、第三者機関から評価された。そして、2004年には文部科学省の「特色ある大学教育支援プログラム」(通称：特色GP)に採択されるなど、大学全体での積極的

な取組みが注目されている¹²⁾。

広島大学における今日のような障害学生の支援が浮上したのは、1997年度の教養的教育の全学実施に伴う改革の中からであった。翌年、大学部局長会議の下に「障害学生就学問題検討部会」(現：障害学生就学支援部会)を設置し、対応組織を誕生させる。そのような中で、2000年度には全盲の学生と高度の難聴の学生が同時に入学する。そこで、まず全盲の学生を支援するための点訳支援室が総合科学部(教養的教育の主担当部局)に設置され、翌年4月には「ボランティア活動室」に名称を変更し、すべての障害学生に向けて支援を行う窓口へと発展した。あわせて学内関連組織と諸規則の整備が行われ、2002年1月、当時の国立大学で初となる「障害学生の就学等の支援に関する規程」が作成され、教職員向けの「教職員のための障害学生就学支援の手引き—授業における情報保障を中心に」を作成・配布した。このような流れで、入学から卒業・修了までの就学支援を行う、全学的な支援体制が整備された。

② 広島大学での支援の中身

広島大学の支援を要約すると、一つは「ボランティア活動室」の存在、そして授業の「情報保障」である。

ボランティア活動室は、室長(教官併任)の他に、

就学支援担当教官(専任助教授)、情報支援コーディネーター(非常勤職員)で構成される。活動室の役割としては、①障害のある学生の相談窓口、②情報機器による支援室(障害に応じたコンピュータや必要な機器を設置)、③支援活動の拠点・支援学生養成(ノートテイクやテープ起こし、手話・点訳・移動介助などの支援技術の指導)、④障害のある学生の自習室、⑤交流の場、というものである。特に③については、支援者としてのボランティア学生の育成のために、教養的教育の授業を開講している。具体的には、集中講義として開講する「障害者支援ボランティア概論」で、視覚・聴覚障害者、運動機能障害者の理解と支援方法を講義中心で学び、「障害学生支援ボランティア実習A・B」で、実際の支援技術を身に付ける。その結果、ボランティア学生自身にも単位習得に加えて技術習得という有益性があり、優秀な支援者の育成が期待されている。このように障害学生の受け入れに際しては、「障害学生支援センター」のような組織を立ち上げ、

障害学生への支援という、いわば個の支援という視点と、支援者となる学生集団への支援といった視点が、重要になるだろう。

授業における情報保障では、障害学生が他の学生と同一の授業を受け、同一の基準で評価されるためには、高い質の情報保障が必要という広島大学での問題意識がある。そこでは、特定の専門分野の教官と支援者のみが支える体制だけでは、長期的な維持が困難であり、全学挙げての支援体制を構築することが求められる。

表は、広島大学での就学支援に関わる基本方針である。ここで注意すべきは、まず「すべての学生の『教育を受ける権利』保障」ということが大前提であり、障害学生への支援に目を向ける一方で、その他の学生を放置することでは、矛盾した権利保障であることを示している。障害学生と他の学生の権利保障を両立させることがまずあってこそ、障害学生の支援が意味を持つのである。加えて、障害学生本人の主体性を高めることが重要で、彼らを中心に据

表 就学支援に関わる基本方針(広島大学)

(1) すべての学生に対して「教育を受ける権利」を保障すること

すべての学生に「教育を受ける権利」を保障することとは、障害学生の教育を受ける権利を保障することは勿論、同時に受講しているすべての学生の教育を受ける権利と両立することを目指すことです。

(2) 評価基準は変更しないが、情報の伝達方法を障害にあわせて変更し、障害学生にとって不利益にならないようにする

「教育を受ける権利」を保障するとは、障害学生に対しても、他の学生と同様の授業内容を提供し、同様の評価をすることです。しかし、その際、授業内容を把握できるように、情報の伝達方法を障害にあわせて変更し、障害学生にとって不利益にならないようにします。

(3) 受講希望科目に関して、可能な限り詳細な情報を提供する

障害学生が受講を希望している授業科目に関して、事前にできる限り詳細な情報を提供します。その際、困難が予想される要因も伝え、障害学生本人が授業科目を主体的に選択できるようにします。ここでいう情報とは、講義内容、教授法、教材の種類と使用頻度、評価の方法等を示しています。

(4) 授業担当教官に、障害学生のニーズと、必要とされる支援の根拠について、情報を提供し協力を得る

授業担当教官の理解と協力が得られるように、障害学生のニーズと、必要とされる支援の根拠について、文書、電子メール、電話等で情報を提供します。学部構成員全体に対しては、教授会での報告という形を取ります。

(5) 可能な限り障害学生の受講希望に沿うため、様々な可能性を模索する

教授法や使用教材によって、履修上、困難が予想される場合は、障害学生、授業担当教官、障害学生就学問題検討部会委員を交えて、話し合いの場を持ち、個々の授業に即した具体的な対応策を3者間で協議します。

出典：広島大学ボランティア活動室HP (<http://home.hiroshima-u.ac.jp/friends/>) より転載

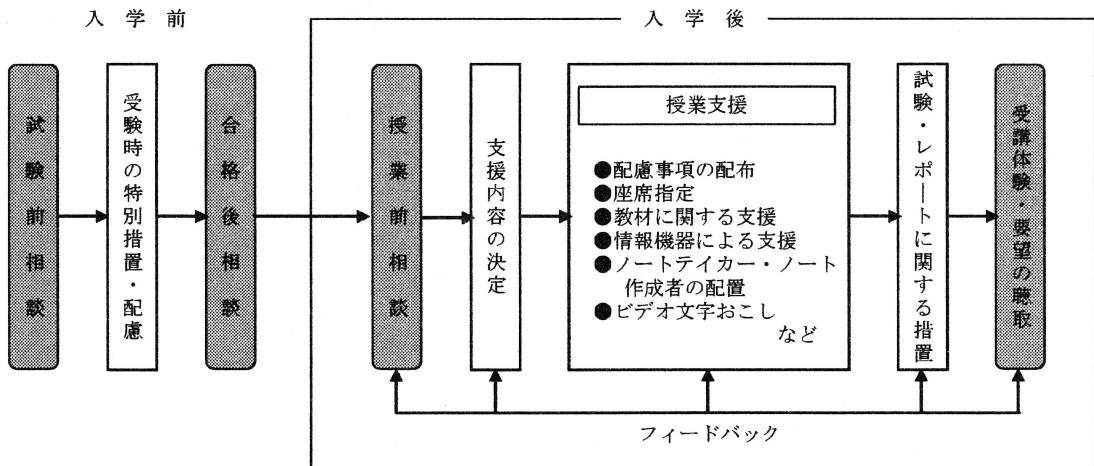


図4 授業の情報保障の流れ（佐野・吉原『高等教育のユニバーサルデザイン化』p. 39より）

えて支援の在り方を検討することが求められる。図4は、広島大学における実際の支援の流れであるが、入学前の受験段階から支援は開始される。実際の授業においても、その授業の内容や特性に応じて支援の内容が検討され、授業に応じた個々のニーズの把握が、適切な支援へと結びつくのであろう。

③ 全学的な体制の意味するところ

広島大学における障害学生支援の体制を総括すると、学生本人が安心して授業を受けることができるための「ボランティア活動室」の存在、そして単位取得に向けての情報保障と一貫した明確な支援の流れといえよう。しかし、その体制を支えていく上では、支援組織が学内トップマネジメントの直轄組織でなければ、その「実働が無になる」とこと忘れてはならない。一部の教官や支援スタッフに丸投げの支援体制ではなく、責任の所在を明確にし、支援に必要な体制整備や予算要求が可能となるための環境づくりという点に大きな意味があるだろう。

3. 広義の高等教育の実際と高等教育への接近

高等教育を大学への進学・就学という限定的な捉え方ではなく、広い意味での高等教育の捉え方もある。障害児教育においては、学校教育法での「教員派遣」や「訪問教育」の制度化により、学校という

「特定の場」への通学を「就学」としていた「旧来の『就学』観に変化が生じ」ている¹³⁾。つまり、「学校教育法にいう『就学』が原理的に『通学（スクーリング）』と『教員派遣（ビジティンク）』の双方の形態を併せ持つことを意味し」ていることである。高等教育においても、放送大学や通信制課程の設置により、もはや「場」による概念規定ではなくなっており、多様な教育の形態を生み出すことで、「教育を受ける権利」を保障していこうという状況であろう。ここでは、広義の高等教育そしてそれへの接近を図ろうという試みについて触れていく。

(1) 大学公開講座、オープン・カレッジ

近年、各地の大学が主体となり「大学公開講座」もしくは「オープン・カレッジ」等の名称で、知的障害や学習障害（LD）等の青年を対象とする学習機会づくりの取組みが増えている。大学公開講座としては、1995年から東京学芸大学公開講座「自分を知り社会を学ぶ」が、知的障害の市民を対象として現在まで継続して開催されている¹⁴⁾。「オープン・カレッジ」は、1998年に大阪府立大学の「知的障害がある人のためのオープン・カレッジ」が最初で、以降全国各地に派生し、大学での開催に限定せず地域の実態に応じて多様な形態で開催されている¹⁵⁾。

名称こそ異なるが、両者に共通することは「生涯

にわたる学習」の権利保障という問題意識と、大学による地域貢献または大学と市民の協働という視点である。はからずも、開始された時期としては1990年代末であるが、1979年の養護学校義務制実施、1980年代後半の養護学校高等部設置要求運動に続き、約10年の周期で次段階の教育機会の保障が問題となっていることが分かるだろう。

従来、例えば養護学校卒業後の学習機会の場としては、「障害者青年学級」のような社会教育の場がその中心であった。障害者青年学級は、現在は余暇保障や仲間づくりの場、そして精神的に「ほっとできる場」などの役割を持つが、歴史的には養護学校義務制以前、十分な就学の機会保障が実現しなかった頃は、学校教育の「代位」としての役割を果たしてきた。このことを踏まえれば、大学公開講座やオープン・カレッジは、大学における高等教育の「代位」としての性格を有しているといえよう。しかし、「教育を受ける権利」の保障が、必ずしも教育が実施される「場」に規定されず、またそこに収斂されないとすれば、これらの実践も「高等教育」といえるのではないだろうか。それ以前の段階の教育とは違い、より高いレベルの内容を教授することであれば、大学公開講座やオープン・カレッジは、限定的な機関ではなく、広い意味の高等教育としての位置づけが可能である。

(2) 専攻科における青年期教育

高等教育というわけではないが、「生涯にわたる学習権」保障の視点から、盲・聾・養護学校高等部に設置される「専攻科」の取組みも注目される。学校教育法の上では、大学・短期大学・高等専門学校・高等学校・専門学校に置くことが可能で、盲・聾・養護学校も法第76条の準用規定により設置することが出来る。盲・聾学校では比較的設置する割合が高いが、養護学校においては2005年3月時点で私立の養護学校7校のみにしか設置されていない¹⁶⁾。

盲学校専攻科は、理療・保健理療などの学科が、聾学校では理容・被服などの学科が多い。その一方

で、養護学校の専攻科は、普通科としての設置である。専攻科は、職業自立に向けた準備の場として、職業教育を実施するという教育と、本科での3年に2～3年を加えた計5～6年の中で、社会への移行に向けた準備を、時間をかけて実施していこうという教育に大別されるだろう。いずれにせよ、専攻科教育は大学教育の「代位」の役割も担うとともに、広義の高等教育という捉え方も可能ではないだろうか。

近年は、モラトリアムの拡大やニート（NEET；Not in Education, Employment, or Training）の問題により、青年期は延長されてきている状況である。しかし、障害を有するという理由だけで、障害を持つ青年は18歳で学校教育を終え、かけがいのない青年期を豊かに過ごすことがままならない。「第二の誕生」と呼ばれる青年期に、強引に社会への適応のための職業教育を強いるのでは、高等部本科の教育が詰め込み型教育に終始し、専攻科ではあたかも職業訓練校としての存在と化するだろう。決して専攻科での職業教育を否定するのではなく、専攻科を含めて高等部全体での教育課程を見直し、豊かな青年期を保障するために、社会への移行の準備を行える内容に作り上げていくことが求められる。その意味でも、専攻科の設置を進めていくことと、中身である教育実践を「障害者青年期教育」の視点から創造していくことが必要になる¹⁷⁾。

4. 考 察

障害を持つ人の高等教育の権利性、実際の大学進学の実態と支援の取組み、そして高等教育への接近について見てきた。総括として、ここでは今後の課題について整理しておく。

(1) 「特別支援教育」の中で

従来の「特殊教育」が、その対象とする障害種を拡大し、新たに「特別支援教育」の名で教育施策を展開する昨今、その中での高等教育や生涯にわたる

学習権保障の課題は、ほとんど議論されてきていない¹⁸⁾。例えば、中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」(中間報告)では、義務教育段階の制度改正に議論が終始し、「障害者の自立と社会参加を支援する観点から、中学校や関係機関と連携しつつ、就労を目指した職業教育の充実や高等教育機関での修学支援を図ることは重要な課題である」と述べたに過ぎない¹⁹⁾。しかし、盲・聾・養護学校からの大学等への進学率の緩やかな増加と、通常の小・中学校に約6.3%存在すると指摘されるLD・ADHD(注意欠陥／多動性障害)等を考慮すれば、大学等での障害学生の受け入れは時間的な問題を越して、実際に直面する課題であろう。文部科学省は後期中等教育段階の特別支援教育の調査研究を実施する方針であり、高等教育については先送りされた課題という感が強い²⁰⁾ため、広島大学のような大学独自の支援体制の構築と研究が大きな役割を果たしていくと考えられる。大学における「特別な教育的ニーズ」を抱える学生への支援に向けて、今後は「障害学生支援センター」を「学生支援センター」と位置づけ、既定の障害に限定されずにすべての学生が就学支援を受けられる体制づくりを提起したい。

また、中間報告では盲・聾・養護学校を「特別支援学校(仮称)」とし、いわゆるセンター的機能を持たせるよう提案している。このセンター的機能の例示では、「①小・中学校等の教員への支援機能／②特別支援教育等に関する相談・情報提供機能／③障害のある児童生徒等への指導機能／④医療、福祉、労働などの関係機関等との連絡・調整機能／⑤小・中学校等の教員に対する研修協力機能／⑥地域の障害のある児童生徒等への施設設備等の提供機能」の6点が挙げられたが、この中で生涯学習に関わる機能は存在せず、敢えて挙げるならば⑥の「施設設備等の提供機能」程度である。「障害者基本計画」等で求められている「乳幼児期から学校卒業後まで一貫した支援」が、「学校卒業後まで」で完了せず、「学校卒業後にわたり一生涯を通じて」とい

うことでなければ、「生涯にわたる学習権」はおろか高等教育の権利保障自体も「特別支援教育」の下では、矮小化されてしまうだろう。2005年度末までに策定される「個別的教育支援計画」とも関わり、特別支援教育体制の中で大学等は単に協力機関で終わるのか、それとも対象学生の教育を実施する機関として位置づけるかが注目される。

(2) 障害者の「権利としての高等教育」

現在、国際連合では「障害者権利条約」の成立に向けて作業中である。折しも、1975年の「障害者権利宣言」から30年にあたる年が2005年であり、2005年中の成立についても期待が寄せられている²⁰⁾。この障害者権利条約では、障害による差別の禁止に関する条項を設けるとともに、「合理的配慮(Reasonable accommodation)」の概念が検討されている。

「合理的配慮」は、障害を理由とした差別の禁止に関わり、障害に応じた特別な手だては差別ではないことを意味する。大学教育を例にすれば、先の広島大学のような障害に応じた特別扱いの支援は、決して差別に繋がるという事ではなく、特別な支援があつてこそ、障害を持たない人と同等に権利が保障されるのである。つまり、「子どもの権利条約」で示された「特別なニーズ」に応じる「特別なケアへの権利」の関係と同趣旨といえよう。

障害者権利条約が成立を前提に、条約の批准による国内法への影響についても視野に入れておかねばならない。つまり、条約の批准・発効により、わが国の最高法規である憲法の下に条約が位置を占め、関係する下位法の改正等を要するからである。憲法・教育基本法におけるすべての国民の「教育を受ける権利」と教育の機会均等の精神は、障害者権利条約を挟み、障害を持つ人の高等教育の権利を具体的に保障するための法を「定めるところにより」整備することで結実されなければならない。障害者権利条約の差別禁止条項もあり、高等教育も含めたすべての教育機会において、障害による差別を禁止し、「ひとしく」教育の機会が提供され、「発達の必

要に応じて」その権利が実質的に保障されるための検討を求めたい。そのためにも、障害を持つ人の「権利としての高等教育」に向けた議論と実践を重ねていくことだろう。

おわりに

最後に、障害を持つ人の高等教育の権利保障は、国際的にも広まっている「生涯にわたる学習権」保障を具体的にする上で、不可欠なものと定位したい。その上では、障害を持つ人をただ「大学での教育が可能」という曖昧且つ限定的な捉え方ではなく、大学教育から遠い位置にある知的障害を中心とし、重度の人も含めてその権利の保障を求める。例えば、養護学校で行われている「訪問教育」や、様々な学校・大学で行われているe-Learningなどを生かし、これまでにない教育実践を生み出すことも期待されるだろう。今後は、障害者青年期教育における学校教育と学校外教育（社会教育・生涯学習）の系に加え、大学教育の系についての検討も課題としたい²¹⁾。

《注》

- 1) 寺崎昌男「高等教育」平原春好・寺崎昌男編『教育小事典（第2版）』学陽書房、p. 118, 2002年。
- 2) 清水寛「わが国における障害児の『教育を受ける権利』の歴史—憲法・教育基本法制下における障害児の学習権—」日本教育学会『教育學研究』第36巻 第1号、pp. 28-37, 1969年。同「戦後教育改革と障害児の学習権—憲法・教育基本法の制定過程から—」清水寛『発達保障思想の形成—障害児教育の史的探究—』青木書店、pp. 126-156, 1981年、など。
- 3) 平原春好「教育の機会均等」前掲1), p. 80。
- 4) 渡部昭男『「特殊教育」行政の実証的研究—障害児の「特別な教育的ケアへの権利」』法政出版、p. 7, 1996年。
- 5) 國本真吾・谷垣静子・黒多淳太郎「知的障害者を対象とした高等教育保障の実践—『オープンカレッジin鳥取』の現状と課題—」『鳥取大学教育地域科学部教育実践総合センター研究年報』第12号、pp. 67-73, 2002年。
- 6) ユネスコ学習権宣言の日本語訳として、本稿では、国民教育研究所の邦訳を使用した。
- 7) 日本私立大学協会による私訳（「教育學術新聞」1998年11月11日号）。
- 8) 竹内章郎「平等概念と機会の平等の一考察」全国障害者問題研究会『障害者問題研究』第32巻第4号、pp. 80-85, 2005年。
- 9) 全国数値については、文部科学省（文部省）『特別支援教育資料』（旧：特殊教育資料）各年度版、鳥取県の数値については、鳥取県企画部統計課『鳥取県教育統計報告書』各年度版、を参考とした。
- 10) 渡部昭男は、障害児の後期中等教育段階での進学に関して、①障害児差別、②障害種別による格差、③都道府県間の格差、④地域間の格差、⑤障害程度による格差、⑥訪問教育児差別、といった6つの格差・差別の存在を指摘した（渡部昭男「障害児と中等教育制度」教育科学研究会『教育』第519号、国土社、pp. 63-72, 1990年）。すべてというわけではないが、高等教育においても同様な格差・差別の存在を指摘できるだろう。
- 11) 70～80年代の高等教育保障に関する動きについては、戸崎敬子「障害者の高等教育保障をめぐる70年代の展開と近年の動向」全国障害者問題研究会『障害者問題研究』第41号、pp. 38-49, 1985年、を参照されたい。
- 12) 広島大学の障害学生受け入れの取組みについては、①佐野（藤田）真理子・吉原正治編著『高等教育のユニバーサルデザイン化—障害のある学生の自立と共存を目指して—』大学教育出版、2004年、②「障害者高等教育支援【交流・研究・研修】会報告レポート」（第2回～3回）NPO法人日本障害者高等教育支援センター、2002～2003年、③広島大学障害学生支援のためのボランティア活動

- 室HP (<http://home.hiroshima-u.ac.jp/friends/>)
などを参考にした。
- 13) 渡部昭男「『能力』原理から『必要』原理への
転換課題と『特別支援教育』『賃金と社会保障』
第1385・86号(2005年1月合併号), 旬報社, pp.
14-24, 2005年。
- 14) 東京学芸大学での公開講座については, ①平井
威「大学公開講座で学ぶ知的障害者—東京学芸大
学の試み」『教育と医学』第50巻第12号, 慶應義
塾大学出版会, pp. 40-45, 2002年, ②松矢勝宏
監修・養護学校進路指導研究会編『大学で学ぶ知
的障害者—大学公開講座の試み』大揚社, 2004年,
③「自分を知り社会を学ぶ」受講生論文刊行委員
会編『東京学芸大学公開講座「自分を知り社会を
学ぶ」論文「大学へ行こう! —知的障害のある
青年たちの学び・生きがい・社会参加」ゆじょん
と, 2004年, などを参照されたし。
- 15) オープン・カレッジについては, 建部久美子編
著・安原佳子著『知的障害者と生涯教育の保障—
オープン・カレッジの成立と展開』明石書店,
2001年, を参照されたし。鳥取県内での取組みに
ついては, 前掲5) を参照のこと。また, 学習障
害を対象としたオープン・カレッジとして, 愛知
県立大学が2003年度より「LD青年のための大学
教育入門」を開始している。
- 16) 鳥取大学附属養護学校(校長: 渡部昭男鳥取大
学地域学部教授)では, 2006年度の専攻科設置を
目指して作業中である。仮に実現すれば, 国公立
養護学校で初の専攻科設置となる。この他, 知的
障害を対象として私立鹿児島城西高等学校「福祉
共生専攻科」, 学習障害対象のNPO法人立見晴台
学園・専攻科(愛知), 特別な教育的ニーズを抱
える生徒を対象とした私立やしま学園高等専修学
校・専攻科(大阪) などがある。
- 17) 國本真吾「青年期における障害者の主体的な社
会参加と自立—障害者青年期教育論の現代的意義
—」教育科学研究会『教育』第693号, 国土社,
pp. 104-111, 2003年。なお, 特別な教育的ニー
ズを有する青年たちの専攻科や大学教育, 生涯に
わたる学習の充実を求める全国組織として「全国
専攻科(特別ニーズ教育)研究会」がある(事務
局: やしま学園高等専修学校, 大阪府堺市鳳中
町, TEL 072-262-5741)。
- 18) 國本真吾・高橋正教・工藤茂広・丸山啓史・山
崎由可里「特別支援教育と障害者社会教育—教育
福祉論の視点による公的保障の在り方—」名古屋
大学大学院教育発達科学研究科社会・生涯教育学
研究室『社会教育研究年報』第19号, 2005年(印
刷中)。
- 19) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するた
めの制度の在り方について」(中間報告), 2004年12
月1日。
- 20) 制定に向けた作業中の障害者権利条約の正式名
称は, 「障害者の権利及び尊厳の保護及び促進に
関する包括的かつ総合的な国際条約」である。な
お, 障害者権利条約に関しては, 全国障害者問題
研究会障害者権利条約特別プロジェクト『障害者
権利条約資料集1』2004年, を参照。
- 21) 障害者青年期教育における学校教育の系につ
いては, ①渡部昭男「青年期教育の実践的課題」永
野佑子・森下芳郎・渡部昭男『障害児の思春期・
青年期教育』旬報社, pp. 219-234, 1994年, ②
同「青年期教育の創造」大久保哲夫・清水貞夫編
『講座発達保障第1巻 障害児教育学』全障研出
版部, pp. 225-245, 1997年, ③同「青年期教育
実践を読み解く」船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男
編『障害児の青年期教育入門』全障研出版部, pp.
197-216, 2000年, などに詳しい。同じく学校外
教育(社会教育・生涯学習)の系については, 國
本が前掲17) で提起している。